

Hammelsbeck, Oskar

## **Pädagogische Provinz. Ein Beitrag zur hermeneutischen Pädagogik**

*Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 44-59. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 5)*



Quellenangabe/ Reference:

Hammelsbeck, Oskar: Pädagogische Provinz. Ein Beitrag zur hermeneutischen Pädagogik - In: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 44-59 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234932 - DOI: 10.25656/01:23493

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234932>

<https://doi.org/10.25656/01:23493>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

# Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag

am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

*Anschrift der Schriftleitung:* Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

*Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes* (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt/Main

## Inhaltsverzeichnis

|  |     |
|--|-----|
| Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik . . . . . | 5   |
| Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner . . . . .  | 34  |
| Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz . . . . .  | 44  |
| Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik . . . . .   | 60  |
| Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .   | 80  |
| Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule . . . . .                                   | 96  |
| Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium . . . . .   | 117 |
| Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten . . . .  | 132 |
| Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung . . . . .   | 153 |
| Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen . . . . .                                 | 175 |
| Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule . . . . .                          | 194 |
| Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute . . . . .  | 207 |
| Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .   | 238 |
| Gottfried Hausmann; „What new literates can read“ . . . . .  | 258 |

# Pädagogische Provinz

*Ein Beitrag zur hermeneutischen Pädagogik*

von Oskar Hammelsbeck

Dem Freunde etwas von Pestalozzi und von Goethe und zumal von ihrem Spätwerk zu erzählen, heißt fast, Eulen nach Athen zu tragen. Aber das geistige Athenaeum, in dessen Provinz wir uns seit bald 40 Jahren begegnen, ist eins des Austauschs, und es ist zu einem Altersfest wie diesem eines Zeugnisses der dankbaren Begegnungen wert. Wir waren in den Zeiten, als es die Freie Volksbildung in der „Conversableness“ des Hohenrodter Bundes und seiner „Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ gab, in einer glücklichen Stufenfolge von Alterseinheiten auf Geben und Nehmen einander zugewiesen. Von zehn und zehn Jahren unterschieden wir uns in Lehre und Freundschaft. Die Generation, der Wilhelm Flitner, Eugen Rosenstock-Huessy, Hermann Herrigel und der soeben heimgegangene Ernst Michel angehören, war um zehn Jahre älter als wir, die Jüngeren und Jüngsten, Hans Pflug, Fritz Laack, Heinrich Becker, Bernhard Merten, denen auch ich zugehöre. Und sie war um zehn Jahre jünger als jene, die uns zum Vorbild die Bewegung eingeleitet hatten, unsere verehrten Robert von Erdberg, Anton Heinen, Theodor Bäuerle, Martin Buber, Kästner, Pfeleiderer und andere. Unsere pädagogische Befreundung setzte sich auf 1933 zu in einer politischen Gesinnungsgleichheit fort („Sylvester-Kreis“), und was Wilhelm Flitner im besonderen anbelangt, so kamen wir uns auch in den kirchlichen Entscheidungen nahe. Die Bildung des Volksschullehrers wurde das Feld auch unserer weiterzielenden pädagogischen und wissenschaftlichen Verantwortung. Diese ist nicht für sich isoliert, sondern muß sich vor der Bewegung des Geistes seit alters und den großen Erinnerungen der Welt bewähren und die aktuellen Entscheidungen für heute und morgen wagen.

Ich will deshalb ein wenig aus der Schule plaudern und aus der Hochschule und von dem, was mir für den Lehrauftrag der Allgemeinen und der Historischen Pädagogik immer wichtiger geworden ist. Es geht in der Erziehungswissenschaft in besonderer Weise um Theorie und rationale Klärung, um in Forschung und Lehre allgemein gültig Gewordenes mitzuteilen. Es geht dabei nicht nur um das für intellektuelles Erfassen schnell Greifbare in psychologischer und soziologischer Tragweite der Menschenbeurteilung, nicht nur um die schulmeisterlichen Methoden des Elementaren und Exemplarischen allein. Sie haben ihre selbständige und in ausgreifenden Beziehungen lehrbare Bedeutung. Aber sie müssen für die zu erweckende Humanität geöffnet werden, die das Nichtlehrbare in einer Hermeneutik erschließt, in einer Hermeneutik philosophisch-didaktischer Erhellung der klassischen geistigen Tradition. Die Hermeneutik gewährleistet die positive Reflexion hinsichtlich der „Pragmata“, der Handlungsweisen, in dieser doppelseitigen Verantwortung. Der Takt — im Herbartschen Sinne — zwischen Theorie und Praxis ist unser „hermeneutisch-pragmatisches“ Problem. Die nachwirkende Bedeutung der tradierbar gewordenen Vergangenheit wird zur Erschließung des

Geistes für die jeweilige Generation durch die Hermeneutik aktualisiert. An wenigen erlesenen Texten Pestalozzis und Goethes will ich diese These zu exemplifizieren versuchen.

### 1. Erziehungswissenschaftliche Hermeneutik

Erziehungswissenschaft als „hermeneutisch-pragmatische Disziplin“ (W. Flitner) ist der von Dilthey her und über Dilthey hinaus zu wagende Schritt. Bejahen wir Gadamers These (Wahrheit und Methode, 157): „Das Verstehen muß als ein Teil des Sinngeschehens gedacht werden“, so bedarf seine Folgerung (158) für die Pädagogik einer gewissen Einschränkung: „Die heutige Aufgabe könnte sein, sich dem beherrschenden Einfluß der Diltheyschen Fragestellung und den Vorurteilen der durch ihn begründeten ‚Geistesgeschichte‘ zu entziehen.“ Dieser Einfluß und diese Vorurteile beherrschen uns nicht mehr. In der fortschreitenden Überwindung des Cartesianismus beginnen wir, uns von der im herkömmlichen Sinne nicht mehr geltenden Scheidung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften auf eine einander hilfreichere Unterscheidung zu besinnen. Die Artikulierung der Pädagogik als geisteswissenschaftliche Disziplin wird uns als ein Vorgang jenseits des Cartesianismus erkennbar.

Karl Jaspers hat auf den Schlußseiten seines Descartes-Buches (1937, 103 f), nachdem er die moderne Gegnerschaft im Negativen zu seinen Gunsten abgewehrt hatte, die Wandlung zusammengefaßt:

„Es ist die *Aufgabe*, die Philosophie zu verwirklichen, die durch die Grundirrungen des Descartes hindurchgegangen ist, die, an seinem Maßstab und in ihm gewachsen, gegen ihn aus positivem Ursprung das Ganze, das Menschliche und Geschichtliche stellt, aus dem wir wirklich leben und leben können. Es ist die Philosophie zu verwirklichen, die aus tieferem Grunde vernünftig ist und weiß, was Vernunft ist als umgreifende sich nicht verschließende Vernunft, — die die zwingende Gewißheit erkennt und sie doch in ihrer Relativität versteht, — . . . die die wissenschaftlichen Möglichkeiten entschieden ergreift und doch um die Grenzen dieser Möglichkeiten weiß . . .“

Die Erziehungswissenschaft im vollen Gewahrsam der sich wissenschaftlich sichernden Vernunft wird pädagogisch wirksam und heilsam im Respekt vor den Grenzen des Wissenschaftlichen. Philosophisch erhellt sie die beiderseits ihrer sich anbietende hermeneutische Situation. Dadurch gewinnen einige Sätze der einleitenden Erklärung Diltheys aus seiner Abhandlung von 1900 „Die Entstehung der Hermeneutik“ (Ges. Schriften V, 317) einen neuen Aspekt:

„Unser Handeln setzt das Verstehen anderer Personen überall voraus; ein großer Teil menschlichen Glückes entspricht aus dem Nachfühlen fremder Seelenzustände; die ganze philologische und geschichtliche Wissenschaft ist auf die Voraussetzung gegründet, daß dies Nachverständnis des Singulären zur Objektivität erhoben werden könne“.

Die anschließenden Folgerungen in der Spekulation auf das „historische Bewußtsein“ treten dagegen aus ihrer damals betonten Bedeutung zurück. Das Humanum, welches die erfahrbare Wirklichkeit als „Dinge des Geistes“ verstehbar macht, ist eine philosophische Beglückung — ein *donum superadditum* —, das den Geisteswissenschaftler auf Grund seiner Wissenschaft zum Lehrer qualifiziert. In diesem Zusammenhang wird Emil Staigers Bemühung wichtig, sich sowohl von der „lebensfremden“, bloß stillkritischen und immanenten Textdeutung als auch von der bloß kommentierenden Paraphrase abzuwenden und den „hermeneutischen Zirkel“ zu erschließen. (Die Kunst der Interpretation 1961, 9 ff.)

Für die hermeneutisch-pragmatische Disziplin der Erziehungswissenschaft gilt parallel, was die neuere Physik durch Heisenberg, von Weizsäcker u. a. das Eingehen des Forschers in sein Experiment bezeichnet. Diltheys Auskunft (320), die Kunst der Interpretation habe sich ganz so allmählich, gesetzmäßig und langsam entwickelt wie die der Befragung der Natur im Experiment, verschiebt sich für uns heute in die Auskunft, die uns durch die Auskünfte der Physik mit der Naturwissenschaft wieder enger alliiert oder verschwägert. Der Pädagog ist „mit drin“, wenn er den hermeneutisch-pragmatischen Zirkel erschließt, mit drin derjenige, der seine erzieherische Weisheit aus erlittenem Leben gepreßt und befreit hat, um die Wahrheit verstehbar zu machen, die den Verstehenden erkennend und handelnd leitet.

Wir sind nicht Pestalozzi und wir sind nicht Goethe. Aber wie biblische Hermeneutik sich nicht in Stilkritik und Kommentaren erschöpfen und nicht in Konfessionalismus verirren darf, sondern sich in der Konfession der paulinischen Einwohnung des Christus praesens bestätigt, so geht auch im Säkularen die hermeneutische Erhellung an den „Bruchstücken einer großen Konfession“ des Goetheschen und des Pestalozzischen Werks vor sich. Konfession ist im verstehenden Menschen Konversion, — das Wort dem einengenden Verständnis des 19. Jahrhunderts enthoben, zurück in jene Weise von „Umwandlung“, Austausch eines anderen in mir selber, wie es im englischen „Conversableness“ aufklingt. Eugen Rosenstock-Huessy hat in Aufnahme der Grundgedanken John Howes „Vom lebenden Tempel und dem vertrauten Umgang mit Gott“ (1675) die Konversion des austauschenden Gesprächs vermerkt. (Die Sprache des Menschengeschlechts 1963, I, 156 ff.)

Sokrates hat diese hermeneutische Konversion als rhetorische Kunst unter den Zeitgenossen und zwischen älterer und jüngerer Generation sowohl unmittelbar geübt wie auch schon kritisch und verwandelnd auf die homerische und vorsokratische Tradition bezogen. Diese pädagogisch-hermeneutische Situation wiederholt sich, und sie kompliziert sich bis zu uns. Die neue Aufgabe tritt hinzu, sie zu vereinfachen. Der für uns in der Goethezeit vorgeformte Universalismus der Bildung verzweigt sich nach der epigonären Bemühung des Neuhumanismus, sie festzuhalten, in pluralistische Bildung, wenn es im fortschreitenden 20. Jahrhundert gelingt, sie auf einem neuen *comon sense* zu fundamentieren. (Zu vergleichen: W. Flitner, *Europäische Gesittung*: 6. Abschnitt „Neu entstehende Normgefüge“ 1961, 409 ff.) Die Unmittelbarkeit der hermeneutisch-pragmatischen Situation ist in den „historischen“ Mittelbarkeiten vorgebildet, die sich uns über Jahrzehnte und Jahrhunderte hinweg in der traditionell aufgegliederten Republik des Geistes eröffnen. Der hermeneutische Zirkel, das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen zu verstehen, ist sozusagen die Einfriedigung der Pädagogischen Provinz. Diese ist eine pädagogisch bedachtsame Ausgliederung aus dem mechanischen, subhumanen Anpassungsgetriebe zur jeweils human überlegenen Einpassung in die Forderung des Tages. Goethes „Wilhelm Meister“ bleibt im Vergleich mit Pestalozzis Konfession ironisch verhängen, um sich aus „Weltverirrung und Herzensirrung“ durch „Betrachten“ zu retten (*Maskenzug* 1818). Er vereinfacht in der „Pädagogischen Provinz“ des 2. Teils „meisterhaft“ die Konversion der Bildung in der Mitgift an die Zöglinge, um das Überzeitliche im Zeitlichen zu bewähren. Die Utopie muß dabei eine Sicherheit pädagogischer Entscheidungen darstellen — nicht vortäuschen —, die Pestalozzi in keiner seiner Entscheidungen besitzt. Goethe leidet an der Welt und Pestalozzi leidet. Während der eine das Leiden in seine Dichtung bannt, bannt den anderen das Leiden in die pädagogische Verantwortung. Goethe packt seine hohe Weisheit dichterisch in die Pädagogische Provinz hinein, eine Fundgrube hermeneutischer Erschließung. Pestalozzis pädagogische Provinzen werden allemal gesprengt.

Das magere Phantom „Historische Pädagogik“, an dem sich ein Student, der nur auf Examen aus ist, unwillig übt, um seine Wissenskammer mit Spreu zu füllen, belebt sich auch in der wissenschaftlich sauberen Lehre, wenn der Forscher in uns sich an diesem und jenem der großen Erzieher der Menschheit in der Conversion hingeben hat, die ihr Lebenswerk aus ihrer Hingabe aufnimmt. Die Werke bedürfen wie alles, was in das Gefilde des Lehrbaren in einem verstehenden Überliefern hineinreichen soll, der aktualisierenden Interpretation. Freilich muß man um die Gefahr der fal-



schen Interpretation wissen, der Schleiermacher in seiner „Ästhetik“ durch die angestrenzte Rückfindung der historischen Entstehung des Kunstwerks auszuweichen gelehrt hat. Wiederum hat Hegel in der „Phänomenologie“ dagegen den Weg zu einer – wie ich sagen möchte – *doppelten Ursprünglichkeit* geebnet, aus der uns Heutigen auch in Hinsicht auf die Erziehungswissenschaft die hermeneutische Aufgabe gestellt wird. In dieser doppelten Ursprünglichkeit gibt es eine Art namenlosen Schweigens, der Karl Jaspers mit dem Satz nahezu kommen versucht: „Die Ganzheit lebendigen Daseins ist bewußtlos bewegt aus der Tiefe eines Umgreifenden ohne Verstehen.“ (Von der Wahrheit 1947, I, 73) Von daher gelangt er zu der These, daß „Geist“ mit gleichen Kategorien wie das vitale Dasein treffbar zu sein scheint: Er hat Kraft, Stärke, Intensität, Wucht wie das Leben usw. Doppelte Ursprünglichkeit meint das in historischen Daten verankerte Ereignis geistgewordenen Werks, das uns Spätere nachwirkend trifft, um uns in einer Entfremdung von uns selbst und mittels ihrer zu einem Verstehen von „entsprechender“ Ursprünglichkeit zu helfen. Entfremdung ergibt sich aus unserer Bereitschaft für den Geist, uns verwandeln zu lassen durch ein Verstehen der in uns wirkenden geschichtlichen Größe.

In der Erziehungswissenschaft geht es über ihre Bestimmung als „hermeneutisch-pragmatische Disziplin“ da, wo das Pragmatische außer Sicht bleiben muß, bis in ein Denken reiner Theorie. Sie wird vom Grund ihrer philosophischen Eigenständigkeit her, ohne sie zu verleugnen, bemüht zu der lebendigen Antinomie von Theorie und Praxis hinzufinden, die für Erziehung und Bildung nur kraft ihrer prinzipiellen Unauflösbarkeit zur hermeneutisch-pragmatischen Wirksamkeit gelangt. Aus dieser ihrer Wirksamkeit erhebt sich die Theorie, die sich am gelebten Leben bildet und es zur Erkenntnis befreit, daß Erziehen und Bilden immer einhergeht mit jener Entfremdung um der Selbstfindung im Geiste willen.

In einem Briefe des Grafen Yorck an Dilthey vom 15. 12. 1892 (Briefwechsel 1923, 155) findet sich der Satz:

„Nicht ein Anderer sondern ein Mensch und historische Kraft ist Jesus: Das Kind gewinnt durch das Opfer der Mutter, ihm kommt es zu Gute. Ohne diese virtuelle Zurechnung und Kraftübertragung giebt es überhaupt keine Geschichte, umgekehrt: *alle* Geschichte ist solche Kraftübertragung, nicht blos das Christentum – wie denn der Rationalismus den Geschichtsbegriff nicht kennt“.

Was hier „Kraftübertragung“ genannt wird, ist pädagogisch in Leben und Schule durch den Lehrer als Mittler gefordert. Die Entfremdung seiner selbst beansprucht ein asketisches Ethos, das die Pädagogische Hochschule aufbauen muß, weil von dieser Entfremdung her jene des „Schülers“ gezeigt wird, um Humanität in eine Welt des ohne sie unvermeidlichen Verfalls

in Barbarisierung zu übertragen. Geistfeindlichkeit und Barbarei sind Folgeerscheinungen in sich selber. Sie bedürfen in immer neuer und verzehrender Hingabe der Erziehung — der eruditio —, um statt ihrer Bildung und Ethos zu bewirken. Aller in jedem gesunden Kinde uns entgegengebrachte Wille, zu wissen und viel oder alles zu wissen, wird Bildungswille, wenn er sich im Heranwachsenden als Entfremdung aus dem Rohen und Rohmaterial verstehen lernt. Die Theorie der Erziehung ist kritische Theorie und die ihr zugekehrte Praxis die jeweils unkritische Folgerung im Wagnis.

Das Interpretieren historischer Pädagogik ist Brückenschlag zwischen der Hermeneutik und den Pragmata. Interpretieren heißt nach der lat. Bedeutung des inf. act. „zu Hilfe kommen“, des pass. „angesprochen werden“. Zwischen Hochschullehrer und Student, zwischen Lehrer und Schüler vollzieht sich, wo der „Takt“ geschieht, die Konversion des Aktiven mit dem Passiven in Sicht auf Bildung. Entstehungszeit des zu Interpretierenden in ihrer Umwelt, das bleibend Menschliche, das mit und in ihm getroffen wird, und der Sprung in die Gegenwart des gültig Gebliebenen und gültig werdenden, — diese drei Pole der hermeneutischen Dynamik bewirken den Aufbau der Bildung des geistigen Menschen. Wollen wir, daß der Schullehrer selber ein gebildeter Mensch sei und das Seine transponieren könne in die verwandelte Gesittung der von ihm zu lehrenden „nächsten“ Generation, so muß diese Verantwortung für die Überlieferung und Aktualisierung im Interpretieren und in der Anleitung zum eigenen Interpretieren ausgeübt werden.

Das Gehäuse oder Gelände der Pädagogik ist, von Goethe her zu übernehmen, Pädagogische Provinz zu nennen, wo immer kritische Theorie die Lehre und Übung der Pragmata bestimmt, wo pädagogische Hermeneutik „zu Hause“ ist. Schule und Hochschule, Zellen der Erwachsenenbildung, Akademien wie die des Platon sind Pflegestätten zum Gedeihen des Geistes in der Verwirklichung des Lebens. Die doppelte Ursprünglichkeit der Muße aus dem Schweigen alles geistigen Geschehens und des Handelns aus der beredt gewordenen Verantwortung in Verstehen und Verständigung kennzeichnet den geschichtlichen Prozeß von Geistergeschlossenheit und Ethos in den Aufhalten der Erziehung und Bildung.

## 2. Bei Goethe

Das Wilhelm-Meister-Werk ist in beiden Teilen selber wie eine Pädagogische Provinz. Als dichterische Utopie bedarf es, um dem Willen Goethes nach kulturkritisch-pädagogischer Wirkung zu entsprechen, einer von außen her sich einfühlenden Theorie. Diese wird von Schiller, solange er lebt, auf

großartige Weise verantwortet. Dafür wird insbesondere der Briefwechsel vom Juli 1796 ein beredtes Zeugnis, eine Fundgrube der erziehungswissenschaftlichen Interpretation. Schiller als „Mentor“ gebührt das Verdienst, daß die „Lehrjahre“ ihre unmittelbare systematische Geschlossenheit gewinnen, die den „Wanderjahren“ zugunsten ihrer Seitensprünge in diffuse Wechselsituationen, die sie zum Torso machen, fehlt. Die „Lehrjahre“ führen im Nachhall ihres Urtitels von der „Theatralischen Sendung“ kraft der inneren Systematik organisierender zum „Entsagen“, als es die ausdrücklich so thematisierenden „Wanderjahre“ wahrhaben. Das Vermächtnis Schillers ist in den „Wanderjahren“ noch disponierend spürbar; es löst sich immer mehr ins Visionäre auf. Dennoch hält sich Goethe nach 1805 reflektierend an dem sorgsam gesammelten Briefwechsel in der Zwiesprache mit dem toten Freund; er hält sich daran auf, um die pädagogische Vision in der dichterischen nicht zu verlieren.

Der wesentliche Hinweis Flitners (Goethe im Spätwerk 1947, 203), auf das Prinzip, „das seit Herder“ — in Überwindung der Poetik Gottscheds und Gryphius' und noch bei Klopstock — „in der deutschen Poesie zur Geltung gekommen war: der Dichter gestaltet und reflektiert nicht“ eröffnet den Blick auf ein Stück der hermeneutisch-pragmatischen Theorie und die besagte doppelte Ursprünglichkeit: „Seine (des Dichters) Ideen sind zu Symbolen geworden, sie werden nicht in Allegorien und erst recht nicht in der Sprache des Verstandes und der Reflexion ausgesagt.“ Die erziehungswissenschaftliche Interpretation geht den umgekehrten Weg und d. h. nicht theoretisch isolierend für sich allein, sondern, indem sie die Dichtung wie die Goethes nicht antastet und schulmeisterlich korrumpiert, von der Reflexion her in der Sprache des Verstandes über die Allegorien zu den Symbolen vordringt, um sich in der „Idee“ wiederum zu vereinigen. Nur so ist es erlaubt und fruchtbar, den „pädagogischen“ Roman pädagogisch zu interpretieren.

Der Pädagog gewinnt über die verhaltene ästhetische Schau an der dichterischen Vision Anteil, wie er solchermassen im Wechsel von Väterlichkeit und Mütterlichkeit Anteil gewinnt an der in sich ruhenden Sicherheit des Erziehens unverbildeter Frauen, der Mütter und Großmütter. Gegenüber Therese und Natalie bleibt der reflektierende Wilhelm immer ein wenig schülerhafte Figur; auch der Systematiker Schiller ein untergeordneter, weil sich unterordnender gegenüber Goethe. Er erhebt sich in seinem Reflektieren über sich hinaus in dem großartigen Verstehen des Freundes, der daran zu sich selber und zu seiner eigentlichen Aufgabe findet. In dieser helfenden Gegenseitigkeit dringt Goethe sozusagen zu den Müttern und Schiller zu den Vätern, um so wiederum die doppelte Ursprünglichkeit für

Erziehen und Bilden anzudeuten. Bei Wilhelm geht Selbsterziehung und Bildung in den Wanderjahren zu jenem *life long learning* über, das deshalb bei aller Beschränkung um das tätige Leben für andere fruchtbar wird, weil die Spiegelung wie bei Goethe selber im Wesen der Frauenart lebendig bleibt.

Die Verwirrungen Wilhelms im Irren und Irrenlassen durch seine getarnten pädagogischen „Meister“ haben nur darin einen positiven Sinn, daß sie uns den Prozeß der Entfremdung von sich selber zeigen, der den Übergang von Erziehung in Bildung jedermann, der sich im Verlieren finden muß, zumutet. Diese positive Entfremdung wird durch die „unpädagogische“ Hilfe der Frauen und die Spiegelung in den Kindern, des tragischen Schicksals der zwitterhaften Hauptfigur Mignon — „Ich bin gebildet genug, um zu lieben und zu trauern.“ — und der natürlichen Lebendigkeit Felixens zur Konversion. Goethe wird dadurch am wirksamsten „pädagogisch“, daß er den Zwang des Erzieherischen sowohl in den Lehrjahren wie in der Pädagogischen Provinz ironisch aufhebt.

Natalie spricht aus der inneren Klärung ihres Wesens anders zu derselben Notwendigkeit von Irren und Entfremdung als die Männer vom Turm (Lehrjahre VIII, 3):

„Jeder gebildete Mensch weiß, wie sehr er an sich und andern mit einer gewissen Roheit zu kämpfen hat, wieviel ihn seine Bildung kostet, und wie sehr doch in gewissen Fällen nur an sich selbst denkt und vergißt, was er andern schuldig ist“.

Jarno kann nur über den Weg ihrer ironischen Aufhebung die penetrante Pädagogik des Turmes verteidigen und erklären, daß in der geistigen Führung durch den Abbé die mißverständliche Methode, die — wie alle pädagogischen und didaktischen Methoden — sich unverträglich schnell in törichte Routine verderben — nur an der langen, beweglichen Leine haltbar bleibt. Im endlichen Widerstand Wilhelms, wie er sich im Jarno-Gespräch (VIII, 5) ergibt, findet Wilhelm aus der Entfremdung zur eigenen „Bildung“ zurück. Der frech-ironische Friedrich haut den vom Abbé so pädagogisch sorgfältig geschürzten Knoten erfrischend durch. „Er hat gehorcht“, sagte der Baron. — „Wie ungezogen!“ rief der Abbé. (VIII, 10 zum guten Schluß).

„O, ihr werdet Wunder sehn!  
Was geschehn ist, ist geschehn,  
Was gesagt ist, ist gesagt.  
Eh es tagt,  
Sollt ihr Wunder sehn!“

Auf diesem doppelten Grunde findet Lothario, der ebenbürtige Bruder Nataliens, das Wort der Reife, auch für den zu versöhnenden Wilhelm:

„Lassen Sie uns, da wir einmal zu wunderbar zusammenkommen, nicht ein gemeines Leben führen, lassen Sie uns zusammen auf eine würdige Weise tätig sein! Unglaublich ist es, was ein gebildeter Mensch für sich und andere tun kann, wenn er ohne herrschen zu wollen, das Gemüt hat, Vormund von vielen zu sein, sie leitet, dasjenige zur rechten Zeit zu tun, was sie doch alle gerne tun möchten, und sie zu ihren Zwecken führt, die sie meist recht gut im Auge haben und nur die Wege dazu verfehlen. Lassen Sie uns hierauf einen Bund schließen; es ist keine Schwärmerei, es ist eine Idee . . .“

Ebenso wird die Pädagogik der „Oberen“ in der Pädagogischen Provinz der „Wanderjahre“ nur an der frischen Widerspenstigkeit Felixens fruchtbar. Der junge Mensch muß sich gegen die Erziehungslehre der älteren Generation wehren dürfen, wenn ihre allzu lückenlos geprägte Theorie als Weisheit helfen können soll. Das großartig fixierte Modell dieser wie aller Erziehungsmaximen bedarf zur Didaktik „von oben“ der „Didaktik von unten“ aus der erfrischenden Partnerschaft der Zöglinge, um gute Wirklichkeit zu werden. Auch die echt errungene kultur- und gesellschaftskritische Theorie Goethes im ganzen „Meister“werk und insbesondere in der fein abwägenden Maxime der „Ehrfurchten“lehre wird gegenüber kurzsichtiger theologischer und pädagogischer Kritik hinter dem Schleier seiner überlegenen Selbstironie wirksam. Staiger gibt dieser unfehlbareren Wirksamkeit, als es die „Unfehlbarkeit“ der Türmer und der Oberen erscheinen läßt, einen gleichartigen Ausdruck (Goethe 1959, III, 163):

„So besteht in den ‚Wanderjahren‘ immer ein seltsamer Gegensatz zwischen der Eindringlichkeit des Mahnens und einem Vorbehalt, der jede Mahnung und jede Lehre begleitet. . . . Auch auf die ‚Pädagogische Provinz‘ erstreckt sich der Vorbehalt“.

Wir haben anfangs von der „Einfriedigung“ gesprochen, innerhalb derer sich unsere pädagogischen Provinzen notwendig machen. Sie sind, wie für Goethe nicht Gettos der Flucht aus der notorischen Ungeborgenheit der Welt und aller Menschen Umwelt. Sie stiften Geborgenheit für das stille Wachstum der Humanität, die sich in der Ungeborgenheit bewähren können soll. Jede neue Umweltgeneration muß dazu ihre pädagogisch-kritische Aufgabe und ihre unkritischen Wagnisse der Verwirklichung bestehen.

### 3. Bei Pestalozzi

Für die parallele Pestalozzi-Interpretation gehe ich — mit Verlaub — einen anderen Weg, einen, den ich zu einem kurzen, sehr eindringlichen Erlebnis und Aufenthalt wie „nebenbei“ geführt worden bin. Ich war zu einer glücklichen Erholung zwischen den Semestern in der Schweiz am Ägeri-See. Weil

ich auf der Rückfahrt eine polio gelähmte Kollegin zu ihren Verwandten nach Dürrenäsch brachte, geriet ich an den Hallwiler See und durch Orte, die mit Birr- und mit -wil zusammengesetzt waren. Wie sollte da nicht Pestalozzi sich vor die erinnernde Seele drängen?! Meine Begleiterin wußte die kurze Abseitsstraße zu dem versteckten Wasserschloß, dessen wuchtige Quadermauern als Asyl der Geborgenheit für Nanette nachwirken, das die Gräfin Hallwil ihr und dem Knaben bot, als das Neuhof-Wagnis nach zehn Jahren Glück und Wagnis endgültig gescheitert war. Pestalozzi blieb allein auf dem Hof zurück. Als „Einsiedler“ schrieb er in der „Abendstunde“ jedes Arbeitstages sein erstes großes Werk, wie es ihm die letztverbliebenen Freunde Füßli und Iselin angeraten hatten. Unter den alten Bäumen und im Pilgern an den Grabsteinen und an dem lieblichen Flüßlein vorbei drängte sich mehr und mehr diese Pestalozzi-Landschaft auf; Birr konnte nicht weit von Birrwil sein, und die Ortsnamen von Hofwil, Richterswil, von Lenzburg und Brugg forderten das Gedenken par coeur geradezu heraus. Die Gründung der „Gesellschaft für Erziehung“ und seine große Rede 1809 zur Elementarbildung wurden wach und alle Namen traten aus der Geschichte hervor wie die freundlich gesinnten Manen.

So suchte ich nach der Durchfahrt durch Lenzburg ihr Reich seitab auf Bruneck zu, auf dessen hohem Schloß auch eine Herrin dem guten Geiste treu gesinnt war. Bei kurzem Halt fragte ich den Tankwart nach dem Weg. Er wies ihn mir für die Strecke, bis es schwieriger werden würde; „Aber Sie können hier jedes Kind nach Pestalozzi fragen, und es hilft ihnen weiter.“ Das war ein Wort der Ehrung und der Treue. Ich machte die Probe darauf, wo ich an Scheidewegen ein Kind erblickte. Ja, es wußte genau Bescheid und „half mir weiter“. Es sind immer die Kinder, die uns zu Pestalozzi weiterhelfen, nicht nur hier – und leuchtenden Auges – in der Topographie, sondern überall im Stil-Aufweis des Notwendigen. So näherte ich mich an der Hügelkette entlang langsam dem Dorfe Birr, dessen Kirchturm schon zum benachbarten Schulhause zog. Vor dem Dorfeingang zwei große Fabrikanlagen. Mein suchender Blick wandte sich davon ab und fand, was sich hinter Park und Hecken auf der linken Seite verbarg.

Da wurden beim Einbiegen die beiden Gebäude gleichen Stils sichtbar, die den Neuhof der Anfänge und des Sterbejahres kennzeichnen. Im Hintergrund Ökonomieschuppen und nach vorn gezogen ein stilangeglichener moderner Trakt des jetzigen Erziehungsheims. Vom beiseit geparkten Auto ging ich auf zwei Männer mit pädagogisch geprägten Gesichtern zu und ward mit Vorstellung und Begrüßung sofort in den Ring des Vertrauens gezogen, in die unsichtbare Pädagogische Provinz. Viel Zeit hatten sie nicht für die bereitwillig erteilten Auskünfte, weil das Ende der Morgenpause in

die Pflichten rief. Etwa 80 junge Männer werden in hofeigenen Werkstätten „im Geiste Pestalozzis“ aus ihrer Verwahrlosung in die Verantwortung zu erziehen versucht. Auch hier heißt „Waisenhaus“ ganz modern, Waisen zu haben, weil die leiblichen Eltern in Ehe- und Familienzerfall zum Erziehen unfähig geworden sind.

Dann stand ich allein vor dem Haus der Morgenstunde der Pestalozzischen Ehe- und Familienhoffnung und der „Abendstunde eines Einsiedlers“. Wie soll ich in der nachträglichen Reflexion den inneren Vorgang beschreiben? Geschichte wurde Gegenwart, oder Gegenwart wurde Geschichte. Die historischen Daten hoben sich auf, und was blieb und führte, war ein wirklicher Traum. So zieht es den geistoffenen Menschen an die Orte seiner Bildung. Wissen jene jungen Menschen, wo sie wohnen? Und ihre Lehrer und Erzieher? Was Bildung ist, wird aus einer solchen Traumbegegnung wie der meinen, erst hernach „bewußt“. Der Traum wirkt nach und bindet an eine dichtere Wirklichkeit eines geistigen Gefüges von Anschauung und Erkenntnis. Verstehen wird unmittelbar als eine mystische Sensation in einer sich zum Traum verdichtenden Reihe von vielen Augenblicken. Alles einzelne, was ich seit 40 Jahren von diesem verehrungswürdigen Leben und Werke weiß, rückt zusammen in die „mystische Sensation“, — der umgekehrte Vorgang wie in eines Künstlers erschauter Einung des Werkganzen, ehe er es in einem Bildwerke, in einer Symphonie entfaltet. Das Ganze eines Aufenthalts der Betrachtung vor einem Bild oder im Hören eines Konzerts wirkt sich als Bildung und Teilhabe am Geiste aus. So hat der an der Antike vorgebildete Goethe Italien aufgesucht und an ihrer lokalen Atmosphäre Bildung in Leben verwandelt, uns, die wir Goethe lesen, wiederum bildend. Mitgebrachtes Wissen und Vorwissen wird in solcher atmosphärischen Sensation Bildung.

Jener umgekehrte Vorgang zwingt von der geschichtlichen Entfaltung von Leben und Werk, wie dieses aus vielen aufbauenden, scheiternden, durchlittenen Jahrzehnten in eine Schau, die Traum, Bildung und Weisheit in einem werden. Ich ging wie willenlos auf die Hausecke zu, um sie eine kurze Weile mit der leeren Rechten anzurühren. Das war kein sentimentaler Akt, sowenig wie Mannestränen unsentimental verschleiern, um die harte Wirklichkeit der Außenwelt in einer inneren von fühlsamer Lebendigkeit zu schonen und in den Ursprung von Geschichte und Gegenwart als Ursprung und Gegenwart im Ursprung von Künftigem zu verschmelzen. Pestalozzis vielgeweinte Tränen in der Mischung von Glück und Schmerz haben sein Gemüt nur erweicht, um die Traumwirklichkeit in jeweils härtere und gefestigtere Formen der äußeren Begegnung mit den Zeitgenossen und den kindlichen Genossen seiner Zukunft zu prägen. Nicht-weinen-können

hat er früh — in den Stuben dieses seines „Neuhofs“ — als Verstockung und Widerstand des bösen Herzens gegen Gottes demütigende Führung angesehen und wie Kain gemeint, seine „Sünden seien größer, als daß sie ihm verziehen werden könnten“. Aber so hartgesotten ist seine Sündigkeit nie gewesen, daß sie nicht durch die Tränen der Reue und Willfährigkeit seinen Glauben befruchtet hätten. Wie hätte ich an der Hausecke traumverloren weilen können, ohne der Tränen dieses Mannes und Vaters und dieser Ehefrau und Mutter zu gedenken! Dies nicht in der wissentlichen Feststellung: „Er hat oft geweint“, sondern in der Konversion mit der Not, die weinen macht, in der Verwandtschaft pädagogisch-menschlicher Verantwortlichkeit.

Hier waren sie mit dem Säugling Jaqueli eingezogen, der unter dem tröstlichen Beistand der Mutter Susanna noch in Müligen geboren war, der kränkelnde einzige Sohn, der später die liebenswerte Schwiegertochter Anna Maria Magdalena auf den Holf holte, zu Zeiten des Glücks und der Hilfe bis zu ihrem frühen Typhustode kurz vor dem Heimgang der Nanette. Hier war in die drückende Armut als rettender Engel die Dienstmagd Elisabeth mit ihrem Singen und Beten erschienen. Nach Jahrzehnten treuer Gehilfenschaft war sie hier von des Enkels harter Frau mit dem schwachsinnigen Sohne vom Hofe verstoßen worden. Auf diesen Feldern rings umher war die hoffnungsvoll ersprossene Krappkultur vom Hagel erschlagen und die Kette der Mißwirtschaft eingeleitet worden.

Dieses große zweistöckige Haus mit den Kellergewölben mußte den Bauersleuten wie ein protziges Herrenschloß erscheinen, so groß doch nur, weil es dieser Pädagog voller Kinder ersehnte. Gute 200 m auf gleicher Höhe entfernt, steht das andere große Haus im gleichen italienischen Stil, das der Greis noch erbaute, um wiederum Waisen- und Bettelkinder zu sammeln. Im Sterbejahr eines harten Winters hat er noch wie oft im Leben Steine herbeigeschleppt. Da steht es als Zeuge des unbändigen Willens, den Armen zu helfen. Und er wußte doch nach dem bitteren Abschied von Yverdon: „Euch einzuladen zur geistigen Mahlzeit und euch zu Menschen zu machen, daran wird man noch lange, gar lange noch nicht denken.“ Dieses „noch lange, gar lange noch nicht“ hatte sich mir frühe und sehr fest eingeprägt, wie eine Formel von Trost und Resignation, um einen anderen und weniger schweren Weg von Gelingen und Scheitern durch die verschiedenen pädagogischen Provinzen zu suchen. Das war mein Eröffnungsthema für die Volkshochschule am hundertsten Todestag im Februar 1927 gewesen: Volkshochschule im Geiste Pestalozzis.

Alles um mich her war nicht von meiner, sondern von seiner Gegenwart erfüllt. Solches geschieht nur in den Einsamkeiten, die sich ungesucht



schenken, um uns selber als Geist im Geiste zu verstehen. Ein solcher Aufenthalt wie dieser bleibt notwendigerweise kurz. Und meiner auf dem Neuhof wurde brüsk beendet, als ein betäubendes Jazzschlagergequäke aus einem alten Zimmer aufschrie. Wenn wir, wie Wilhelm Flitner in seiner Dankrede nach der Verleihung des Hanseatischen Goethe-Preises in seinen „Betrachtungen über kollektive Zuversicht“ gesagt hat, „in konkreten Aufgaben eines Consensus der aufrichtig Verantwortlichen und Gutgesinnten“ erstreben, so bringen wir ein jeder in seinem Beitrag Vermächtnis und Sendung aus dem Consensus mit diesem und jenem Großen der Geistesgeschichte ein. Dieser geschichtliche Consensus und der mit den verbündeten Zeitgenossen baut Verantwortung und Gesinnung auf. An Pestalozzis Grab, wenige hundert Meter weiter auf dem Kirch- und Schulhof stieg ein großer Dank in mir auf, daß mir der Consensus mit diesem Geist beschert worden ist.

War es nur im Stil seiner Zeit, schon vor der Braut auszusprechen: „Heil mir, daß ich leide, mein Herz hat Leiden vonnöten!“? Wir nehmen uns heute nicht heraus, so pathetisch zu sprechen. Oder sind wir durch Intellekt und Abstumpfung, durch ein trainiertes Nichtdurchlassen von gleicher Leidensbereitschaft entwöhnt? Der kollektiven Zuversicht hält eine kollektive Versicherung auf Gegenseitigkeit die Waage, jene Leidesbereitschaft des Herzens abzuschirmen in der kollektiven Resignation. Flitner hat den „nachwirkenden Utopismus“ der Vergangenheit beklagt, weil er „das Herz verschließt“. Wo nicht stoßen wir auf jene Parteiung, die „seine Anhänger rechthaberisch, unduldsam und hart gegen Andersdenkende macht“? (35) Der klagende Seufzer des „noch lange, gar lange noch nicht“ begleitet den rückkehrenden Greis in die Zuflucht des Neuhofs. Er kehrt aus der Welt der öffentlichen Schule zurück in die Unmittelbarkeit des erzieherischen Engagements. Der Waisenvater von Stanz hatte sich entschlossen: „Ich will ein Schulmeister werden“. Gründer der Volksschule? Die Meister des Giebelspruchs über dem Grabe haben es wohl bedacht. Aber über dieses Gründen sind soviel Schichten geworfen, daß schon der Gründer selber in allen Schriften des neuen Jahrhunderts bis in den „Schwanengesang“ in die Utopien des „noch lange, gar lange noch nicht“ fliehen mußte, um den besseren Teil der erlittenen Einsichten zu retten. Retten auch wir? Oder leisten wir durch intellektualisierte Routine einer neuen Barbarisierung Vorschub?

#### 4. Bei Goethe und Pestalozzi

Zu den ganz wenigen, fast einzigen Stellen im „Wilhelm Meister“, die Goethe im Druck hat sperren lassen, gehört der Spruch, den Wilhelm, von Natalie geleitet, auf der Rolle, die das Marmorbild des Oheims im „Saale

der Vergangenheit“ zu lesen gibt, zu lesen bekommt: „*Gedenke zu leben*“. (Lehrj. VIII, 5). Diese Hinleitung, die Wilhelm sofort begreift und ergreift, ist Gegenstück zum „Lehrbrief“ (VII, 9) und nur in dieser Spannung zu verstehen. (Die beiden anderen Hervorhebungen sind ähnlich forciierend Aussprüche des genesenden Lothario (VII, 3): „Hier oder nirgend ist Amerika!“ und „Hier oder nirgend ist Herrnhut!“) Das Leben angesichts des Todes einigt in Goethes „Pädagogik“ das Entfernte mit dem Nahen, die Theorie der Planungen und Ausflüchte mit dem Jetzt und Hier.

Pestalozzis pädagogisches Vermächtnis ist ein geheimnisträchtiger Satz angesichts des Todes im „Schwanengesang“: „Das Leben bildet und das bildende Leben ist nicht Sache des Wortes, es ist Sache der Tat, ist Tatsache“. (Seyffarth XI, 560) Wilhelm ruft an der Hand Nataliens aus:

„Welch ein Leben in diesem Saal der Vergangenheit! Man könnte ihn ebensogut den Saal der Gegenwart und der Zukunft nennen. So war alles und so wird alles sein! Nichts ist vergänglich als der eine, der genießt und zuschaut!“

Viele schon haben das Alterswort Pestalozzis zu verstehen gesucht und sich bemüht, es verständlich zu machen, so zuletzt noch unser verehrter Eduard Spranger, mehr und weniger gut, (1959 in der 2. Auflage von „Pestalozzis Denkformen“ 117 ff und in der Flitner-Festgabe „Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten“, 69 ff). Spranger, der vielfach Belesene, hat wohl Carlo Sganzinis ausholende Interpretation nicht gekannt (in „Ursprung und Gegenwart“ 1951, 432 ff). Im Blick auf alle drei Versuche und im Blick auf Goethe wage ich eine interpretative Zusammenfassung.

„Gedenke zu leben“ und „Das Leben bildet“ müssen, wie Spranger es auch will, aus der „Halbwahrheit“, die dem untauglichen Gemeinplatz Tür und Tor öffnet, in der „hermeneutisch-pädagogischen“ Verantwortung an die ursprüngliche Wahrheit zurückgebunden werden. So tut es auch Hans Wenke im folgenden Aufsatz (131 ff) mit einem Wilhelm-Meister-Zitat. Wir dürfen mit den Sprüchen der Wahrheit didaktisch nur verfahren, wenn wir den Vorbehalt ehren, daß der Dichter selber mit seiner Pädagogischen Provinz „nicht leicht didaktisch“ hat sein wollen (17).

Das „bildende Leben“, „nicht Sache des Wortes, Sache der Tat“, verzichtet nicht auf „bildende Lehre“ der pädagogischen Theorie, des Unterrichts, der kulturpolitischen Planung; es verleiht in diesen Aussagen von Goethe und Pestalozzi die außertheoretischen Gegengewichte zur Theorie und zur Methode. Es ist der beiden über- oder vorgeordnete „Fundamentalgrundsatz“, gespeist aus dem gelebten Leben selber. Pestalozzis Alterswort ist unerschöpfliches Wahrheitszeugnis gegenüber den eigenen und fremden erschöpften Methoden und Schulmeistereien. Es rettet die „doppelte Ur-

sprünglichkeit“ der pädagogisch Verantwortlichen von der schiefen Ebene aller „Maschinerie“ und Routine, bewahrt vor Methodismus und Schulfuchseriei. Pestalozzi mußte die Ursprünglichkeit seiner Erziehung des bildenden Lebens vom Neuhof und von Stanz auf die „breite Heerstraße“ der öffentlichen Schule bringen, den Theorektiker Niederer und den Fachmann Schmid willkommen heißen und dennoch sich und uns zwischen Theorie und Praxis mühenden Pädagogen mit dem Seufzer des „noch lange, gar lange noch nicht“ trösten und entlasten.

In Goethes Pädagogischer Provinz war „kein Platz für die Wenigen, Begünstigten“, „die durch das Leben selbst in Umwegen, die den Vielen erspart werden sollten, . . . die Maxime, die ihnen Halt bieten wird, finden“. (Hering, Wilhelm Meister und Faust — 1952, 283). System und Methode der Pädagogischen Provinz sind positiv nur zu verstehen, weil uns das bildende Leben in Natalie und Therese begegnet. Wie Goethe sein Leben lang von den Frauen „leben“ gelernt hat, so Wilhelm durch ihre „natürliche“ Führung neben und gegenüber der abstrakten der Türmer, so Pestalozzi. Sogar in der Mitte des „Lehrbriefs“ erscheinen die Sätze: „Die Worte sind gut, sie sind aber nicht das Beste. Das Beste wird nicht deutlich durch Worte. Der Geist, aus dem wir handeln, ist das Beste“. Für Pestalozzi gehören „Geist und Leben“ zusammen wie Glaube und Liebe. So soll auch die Methode als „Geist“ verstanden werden, im Unterschied von Methode als Technik. (Vgl. Sganzzini, 447).

Es gilt bis in jede „echte“ Schulwirklichkeit hinein, was Lothario jenseits der „Reliquien“theorie der Türmer äußert: „Was die Frauen an uns ungebildet lassen, das bilden die Kinder aus, wenn wir uns mit ihnen abgeben“. Wohin „abgeben“, fragen wir und erkennen gegen unsere tödliche Beserwisserei: an ihr, der Kinder Leben, mit dem unseren verschmelzend, wie in seiner Ursprünglichkeit die „Wohnstube“ sich aus der sich täglich erneuernden Mutter-, Vater- und Kinderkraft erneuert. Darum ist der Titel für die Briefe an Geßner im Grunde doch nicht falsch: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt! Alle Zeugnisse um die Jahrhundertwende schleppen die große Theorie der „Nachforschungen“ mit dem Stanzer Brief in die heilsame Methode der Antinomien:

„die Erziehung als Kunstunterricht unseres Geschlechtes sowohl mit dem Wesen des menschlichen Geistes als mit der eigenthümlichen Weise, mit der uns die Natur selbst unterrichtet, in Harmonie zu bringen“. (1. Satz der „Ankündigung über das Lehrerseminar in Burgdorf; und zuvor in den „Entwürfen über die Sprache als Fundament der Kultur“: „Der Mensch ist ein Kunstwesen, und seine Kunstexistenz muß ihm so leicht und so befriedigend gemacht werden, als ihm seine Naturexistenz nie war und nie werden konnte“. (Krit. Ausgabe XIII, 35 ff.).

Daß „das Leben bildet“, wird zur „Sache der Tat“, wenn wir ihm, was mit Schule und allem „Bildungswesen“ zum Nutzen der Gesellschaft „kunst“ mäßig geplant und erzielt werden muß, zum Wohle des Menschenkindes die erzielte Kunstmäßigkeit und die von uns nicht methodisch zu überwindende Antinomie zur Lösung anheimgeben, „den Menschen so zu bilden, daß er nach allen Seiten ein Mensch sei“.

Aus „Makariens Archiv“ wähle ich zum Schluß als wohlbedachten Gruß an den Freund Flitner:

„Jeder Denkende, der seinen Kalender ansieht, nach seiner Uhr blickt, wird sich erinnern, wem er diese Wohltaten schuldig ist. Wenn man sie aber auch auf ehrfurchtsvolle Weise in Zeit und Raum gewähren läßt, so werden sie erkennen, daß wir etwas gewahr werden, was weit darüber hinausgeht, welches allen angehört und ohne welches sie selbst weder tun noch wirken können: *Idee und Liebe*“.